



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
FACULDADE DE LETRAS

A ALTERNÂNCIA DA PRODUÇÃO DO -S- EM CONTEXTO INTERVOCÁLICO POR
FALANTES BRASILEIROS DO INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

Gisele de Jesus Valentin

Rio de Janeiro
2014

GISELE DE JESUS VALENTIN

A ALTERNÂNCIA DA PRODUÇÃO DO -S- EM CONTEXTO INTERVOCÁLICO POR
FALANTES BRASILEIROS DO INGLÊS COMO LÍNGUA NÃO MATERNA

Monografia submetida à Faculdade de
Letras da Universidade Federal do Rio de
Janeiro, como requisito parcial para
obtenção do título de Bacharel em Letras
na habilitação Português/Inglês.

Orientador(a): Prof.^a Dr.^a Mônica Maria Rio Nobre

RIO DE JANEIRO

2014

Valentin, Gisele de Jesus.

A alternância da produção do <s> em contexto intervocálico por falantes brasileiros do inglês como língua não materna / Gisele Valentin. – 2014.

31f.

Orientador (a): Prof.^a Dr.^a Mônica Nobre.

Monografia (graduação em Letras: Português – Inglês) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Centro de Letras e Artes, Faculdade de Letras.

Bibliografia: f. 27-29.

(1. Problemas de pronúncia do <s> intervocálico. 2. Inglês como língua estrangeira. I Valentin / Gisele II – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras, 2014 III. Título.)

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO.....	5
2. A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA.....	7
2.1 A aquisição de L2.....	8
3. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE L2.....	10
4. INFLUÊNCIA DA LM NA L2.....	12
5. METODOLOGIA.....	15
5.1 O <i>corpus</i>	15
5.2 Os informantes.....	16
5.3 Coleta de dados.....	16
5.4 <i>PRAAT</i> na análise dos dados.....	18
6. ANÁLISE DOS DADOS.....	19
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	27
APÊNDICE.....	30

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho se debruça na pesquisa sobre aquisição fonológica de línguas não maternas (L2, L3, Língua estrangeira ou Língua adicional), especificamente a língua inglesa. Como professores de inglês, é notável determinadas dificuldades que os aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira possuem em relação a alguns fones. Tal dificuldade em relação à pronúncia pode ocorrer devido a não existência de tal fone na língua materna do aprendiz ou por conta dos fones não ocuparem posição diferente na sílaba em seu idioma.

Nota-se, muitas das vezes, que o aprendiz não percebe a diferença de determinados sons que produzem; e que, em outras vezes há a transferência de características de sua língua materna para a língua estrangeira.

Tal assunto é pertinente, pois quando se fala em aprender um novo idioma, um dos maiores objetivos do aluno é obter a fluência de um falante nativo, ou seja, ter uma produção de fala contínua com velocidade global e estrutura rítmico-prosódica compatível com os padrões de LE. Porém, o sonho de obter a pronúncia de um falante nativo não pode ser um objetivo realista e nunca poderá ser atingido por aprendizes adultos, pois há o que se denomina de período crítico para aprender uma língua adicional. Fora desse período, o indivíduo perde as condições ideais para a aquisição da língua estrangeira, deixando de ser capaz de atingir o pleno domínio da fonologia da LE. Sabendo que cada indivíduo possui um sotaque, ou seja, possui um conjunto de marcas que caracterizam sua fala, servindo para identificá-lo como integrante de um grupo social, linguístico e cultural, torna-se praticamente impossível falar uma língua adquirida fora do período crítico sem sotaque algum.

O aprendiz, no caso, deve ser orientado no sentido de buscar, na interação oral com falantes nativos, falar de forma coerente, coesa e fluente, adaptando-se adequadamente às diferentes condições de uso. Apesar de não ser possível atingir uma

pronúncia plenamente nativa, é possível minimizar as marcas de sotaque estrangeiro, ou seja, dependendo de fatores como motivação, conhecimentos linguísticos prévios e maior exposição do aprendiz à LE, as chances de melhorar o desempenho na LE serão maiores.

Esse trabalho visa, a partir da ideia de que a pronúncia nativa do inglês raramente será atingida por aprendizes adultos, e embasado por aportes teóricos como o de Weinreich (1953), analisar a influência que a língua materna pode ter sobre a língua estrangeira alvo, tornando-se um dos fatores a que se devem as dificuldades de pronúncia dos aprendizes.

Analisar-se-ão as atitudes linguísticas dos alunos de inglês de primeiro e oitavo período da graduação de Letras: Português/Inglês da UFRJ. Tal divisão de informantes foi feita, uma vez que no quinto período da graduação tais alunos obtêm contato com a fonética e fonologia do inglês. Espera-se, portanto, que a periodização do aluno interfira também no seu desempenho.

Essa pesquisa tem por objetivo analisar recorrentes desvios quanto à percepção e realização do <s> em contexto intervocálico, identificar a realidade de pronúncia ocorrida, avaliando os fatores que podem ter interferido no desempenho oral dos falantes analisados.

A escolha do tema deve-se inteiramente aos desvios comuns existentes dentro deste contexto, pois o <s> em contexto intervocálico do português do Brasil tem como representação fonética padrão o /z/, enquanto no inglês /s/, /z/ e /ʒ/ são consideradas como padrão. Dessa forma, há a ideia de que os aprendizes brasileiros de inglês tendem a sonorizar o V_s_V

O presente trabalho mostra-se relevante por contribuir com a descrição do inglês como língua não materna. O estudo de tal fato é importante para o desenvolvimento da percepção e produção oral dos aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira. Os resultados a serem alcançados podem ajudar tanto ao professor de LE quanto ao aluno em relação à conscientização desses desvios.

2. A AQUISIÇÃO DE LÍNGUA

Neste capítulo serão discutidas algumas teorias sobre a aquisição de língua materna e de segunda língua. O principal objetivo é descrever essas teorias e de que modo elas contribuíram, e contribuem até hoje, para os estudos na área da linguagem.

Pode-se dizer que os linguistas elaboraram diferentes teorias sobre a aquisição da linguagem humana que foram muito estudadas ao longo dos anos. O primeiro referencial teórico que analisaremos é a concepção behaviorista que prega que o meio é de extrema importância para se adquirirem conhecimentos, e que a aprendizagem linguística decorre de um processo de estímulo, resposta e reforço. Porém, essa concepção behaviorista não dá conta de explicar, por exemplo, porque conseguimos entender sentenças que nunca foram proferidas antes, ou como as crianças aprendem a falar tão rápido.

Vindo na contramão da teoria estruturalista, Chomsky formula, a partir da segunda metade do século XX, a teoria gerativista que afirma que o homem já nasce com conhecimentos linguísticos e não linguísticos, e o meio apenas acionaria o dispositivo responsável pela aquisição da linguagem. Ou seja, todo ser humano já nasce com uma propensão inata para aquisição de linguagem, por isso as crianças são capazes de internalizar de forma rápida a gramática de uma língua.

Assim como Chomsky, o cientista Eric Lenneberg foi de extrema importância para a propagação das ideias inatistas durante os anos 50. Além de fazer comparações entre o desenvolvimento da linguagem e o aprendizado da escrita em relação ao andar bípede, a fim de verificar se a linguagem é socialmente ou biologicamente determinada, Lenneberg defende a existência de um chamado Período Crítico, primeiramente observado por Konrad Lorenz (1958). O período crítico é o tempo em que o cérebro infantil está dotado de extrema plasticidade, uma habilidade específica para uma

determinada cognição que media, sem nenhum esforço consciente, o desenvolvimento para a perfeita aquisição de uma ou mais línguas naturais.

Acredita-se, que o Período Crítico possui um prazo específico para a cognição, significando que fora desse período de tempo, os efeitos de algumas experiências são reduzidos ou não acontecem. Por exemplo, um indivíduo que não for exposto à língua durante esse período, perderia a habilidade de aprendizagem dessa língua, principalmente em relação ao sistema gramatical, como se pode ver através do caso de Genie, a seguir descrito.

Genie foi uma menina achada aos 13 anos, após ter sido privada de qualquer contato humano e *input* linguístico. Ao ser reconduzida ao meio social, observou-se que ela possuía capacidade de aprender muitos itens lexicais, porém não apresentava nenhuma proficiência linguística, sendo o seu desenvolvimento gramatical muito lento (Curtiss, 1977, 1981). Esse estudo sustenta a tese de Lenneberg sobre a aprendizagem da língua dentro do Período Crítico. No caso de Genie, ela não desenvolveu a linguagem porque não teve contato com os dados primários da sua língua materna.

Entretanto, há controvérsias em relação ao estudo citado. Questiona-se se a perda da habilidade de aprendizagem linguística aconteceu, de fato, durante o período crítico ou se isso foi resultado de algum dano cerebral ocasionado pelos abusos sofridos. Outro ponto questionável em relação às pesquisas que apoiam o Período Crítico é o fato de não haver, ao certo, uma idade inicial nem final que delimite esse período.

Embora alguns estudiosos acreditem, no caso de uma criança normal, que a linguagem está praticamente formada entre os 24 e 30 meses, o Período Crítico pode se estender até por volta da puberdade, o que justificaria a obtenção da proficiência nativa em mais de uma língua por crianças que vivem em ambientes multilíngues.

No que diz respeito à aquisição de L2, ainda não foi comprovado um declínio relevante em relação a sua aprendizagem após o Período Crítico. Ou seja, não há diferenças significativas na aquisição de uma segunda língua durante ou depois de tal período. Portanto, não se deve acreditar que a perda da plasticidade do cérebro impeça que um aluno adulto domine uma L2. Se isso ocorresse, então existiria uma profunda diferença na aquisição de L2 entre crianças e adultos.

2.1 A aquisição de L2

Estudos, como o de Ellis (1986), mostram que em se tratando de aquisição de linguagem, tanto a aquisição da língua materna quanto a da segunda língua ocorrem de maneiras distintas, e que um dos grandes fatores que influenciam no desempenho do aprendiz de uma segunda língua são a idade, a interação e a motivação.

Diferentes teorias sobre a aquisição da segunda língua foram criadas nas últimas décadas. Um dos principais objetivos dessas teorias é explicar como se desenvolve o aprendizado dessa segunda língua.

Na década de 70, Stephen Krashen propôs uma teoria inatista, chamada de *Monitor Model*, que se fundamenta em cinco hipóteses: a hipótese de aquisição e aprendizado, hipótese do monitor, hipótese da ordem natural, hipótese do *Input* e hipótese do filtro afetivo

1- A hipótese de aquisição e aprendizado: por essa hipótese, Krashen (*apud* De Bot, Lowie e Verspoor, 2005: 138) estabelece uma diferença entre esses dois tipos de nomenclatura. Enquanto a aquisição é um processo que ocorre de forma inconsciente, assim como acontece com a língua materna, o aprendizado é um processo de conhecimento consciente da segunda língua, conhecendo-lhe as regras, sabendo usá-las.

2- Hipótese do monitor: segundo essa hipótese, o aluno passa a utilizar o conhecimento adquirido da língua para revisar e corrigir as declarações produzidas, que funciona, então, como monitor.

3- Hipótese da ordem natural: por essa hipótese, o aprendizado das regras de outra língua se dá em ordem previsível, independentemente de sua simplicidade ou complexidade.

4- Hipótese do *Input*: segundo essa hipótese, os aprendizes adquirem a língua de forma natural se forem expostos de forma adequada ao *Input* Compreensível, o que significa que os alunos devem ser capazes de entender a essência do que é dito e apresentado a eles. O nível de conhecimento na L2 irá depender da exposição adequada do *input*, ou seja, quanto maior a exposição, maior o nível de conhecimento.

5- A hipótese do filtro afetivo: por essa hipótese, o filtro afetivo pode ser visto como uma barreira mental que impede a aprendizagem; mesmo que o indivíduo tenha recebido o *input* compreensível. Esse bloqueio pode ocorrer por ordens motivacionais, por exemplo, o ambiente em que se aprende e se há empatia ou não com o professor, pois o aprendiz precisa se sentir confortável com a situação de aprendizagem de uma nova língua.

Além da influência da motivação, como citado acima, a interação do aprendiz é de grande importância, segundo estudos como os dos pesquisadores Ellis e Lee *et al*, que serão tratados no capítulo seguinte.

3. A IMPORTÂNCIA DA INTERAÇÃO NA AQUISIÇÃO DE L2

Discutir-se-á, aqui, o papel da interação na aquisição da segunda língua. Também serão apresentadas as diferentes classificações de interação em sala de aula, como algumas delas podem ser benéficas e como outras podem servir de empecilho durante o processo de aprendizagem.

Se por um lado, estudos apontam que a interação é um processo essencial para a aprendizagem, por outro lado, certas interações podem problematizar o desenvolvimento da nova língua.

Interação é “o comportamento social que ocorre quando uma pessoa se comunica com outra”, de acordo com a definição de Ellis (1999, p.1). Além disso, como proposto por Vygotsky (1978), ela “pode ocorrer dentro de nossas mentes quando nos envolvemos com um tipo de ‘fala privada’”. A interação é proposta por Ellis como um fenômeno interpessoal e intrapessoal, porém Chapelle (2003, p.56) acrescenta a interação entre pessoas e computadores.

Pesquisas como a de Lee *et al* (2009) mostram que de fato a interação é um instinto humano básico, ocorrendo não só através de meios escritos e orais, mas de forma multimodal. De acordo com Lee *et al* o chamado instinto interacional, “que é um impulso inato nas crianças para interagir com seus cuidadores” é essencial para a aquisição da linguagem.

Fato é que aprendemos a língua para construir vínculos sociais, por isso a interação é de extrema importância para a aprendizagem. A necessidade de interação

com os outros acontece mesmo enquanto somos bebês, como apontado por Barhant mas, pode-se afirmar que essa necessidade segue até a vida adulta, pois a comunicação é algo indispensável para os seres humanos.

De acordo com Lee *et al* (2009), “mecanismos inatos para a criação de laços afetivos, afinidade, e afiliação fazem com que as crianças se engajem em interações suficientes e adequadas para garantir a aquisição da língua”. Por meio disso, os autores explicam que a emergência dos padrões gramaticais e a aquisição de língua se dão através das interações.

Podem-se observar diferentes tipos de interação em sala de aula. Um dos tipos de interação é o mutualismo, que acontece quando parceiros de estudos se beneficiam da interação, ou seja, um aprende e desenvolve a língua com o outro. Outro tipo é o comensalismo, que é quando o benefício se dá apenas aos menos proficientes. Há também a interação classificada como competição, que ocorre quando há roubo de turnos dos alunos tímidos pelos aprendizes extrovertidos. Apesar de a interação funcionar como um apoio durante o processo de aprendizagem, certos tipos podem representar um obstáculo para o aprendiz; por exemplo, a interação predatória que ocorre quando o escárnio silencia os alunos com menos proficiência. Casos de “bullying”, como esse, prejudicam o rendimento do aluno que se sente constrangido. Além dessas interações, o ser humano é capaz de interagir dentro e fora do seu próprio bioma. Artefatos como livros, TV, cinema e internet, exemplos de artefatos culturais, estão sendo utilizados para melhorar a interação na sala de aula.

Pesquisas, como a de Paiva (2007) e a de Menezes (2008) mostram que inúmeros aprendizes se mostram insatisfeitos quanto à interação em sala de aula. Queixas, como falta de interação e linguagem funcional, foram registradas por um aluno, que disse que o foco estava mais na gramática.

Em contraposição, pesquisas como a de Menezes e Paiva (2013:11) mostram que “as experiências interacionais fora da escola contribuem para a aquisição da língua”. As pesquisas mostram que um aprendiz de uma nova língua ao buscar mais informações sobre um tema de seu interesse, adquiriu maior conhecimento da língua à medida que entrou em contato com músicas e pessoas que dividem o mesmo interesse, por exemplo, no caso desse aluno, o interesse pelo futebol o incentivou a aprender Espanhol.

4. INFLUÊNCIA DA LM NA L2

Um dos assuntos estudados em relação à aprendizagem de L2 é a influência que a língua materna do aprendiz pode ter na nova língua. O linguista Weinreich (1953) usa o termo interferência para explicar os desvios das normas da língua que é aprendida e que ocorrem no discurso de falantes bilíngues como resultado da sua não familiaridade com outra língua.

Essa definição se enquadra mais tarde no termo transferência negativa, do próprio Weinreich, que foca nos fatores de impedimento da aquisição e da produção adequada da língua. Entretanto, os aprendizes podem ter alguns elementos facilitadores para a aquisição de uma nova língua, advindos da sua própria língua nativa. Daí, algumas vezes, o uso do termo interferência ser substituído pelo termo transferência.

O termo transferência é usado no estudo de aquisição linguística para caracterizar a passagem de determinados elementos de uma língua aprendida anteriormente no uso de uma nova língua. A transferência, segundo a definição de Odlin (1989), é a influência resultada das similaridades e diferenças entre a língua alvo e qualquer língua adquirida previamente.

Outras pesquisas acham que o termo transferência não é apropriado para abranger toda extensão de efeitos de contato da língua. Sharwood Smith and Kellerman (1986), por exemplo, preferem limitar transferência aos processos que levam a incorporação de elementos de uma língua para outra. Entretanto, os autores consideram mais apropriado o termo *cross-linguistic influence* (algo como influências linguísticas

que se cruzam ou que se tangenciam de alguma forma, seja fonética, sintática, semântica ou textualmente).

Porém, nem todos os pesquisadores aceitam a importância dos efeitos da língua nativa na aquisição de uma segunda língua. Os inatistas, por exemplo, não acreditam que a L1 influencie no processo de aquisição da L2 de nenhuma maneira significativa.

Corder (1967) argumenta que não há nenhuma diferença fundamental no processo de aquisição para L1 e L2. A exposição e motivação adequadas são suficientes para adquirir a L2 e os erros são meramente resultados das hipóteses de testes que o aprendiz faz durante o processo de aprendizagem. Além de Corder, Krashen (1983) e Schachter (1983) também acreditam que a influência da língua nativa não é um processo que ocorra na aquisição de L2. Porém, a maioria das principais pesquisas sobre *cross-linguistic influence* vê a influência da língua nativa como um elemento pertencente ao processo de aquisição de uma nova língua, independente da forma como se manifesta.

Os estudiosos Selinker (1972) e Gass (1983, 1984) consideram a transferência da língua nativa no processo de aprendizagem. Em seu estudo, Selinker aponta cinco processos na aprendizagem, sendo eles: *language transfer*, *transfer-of-training*, *strategies of second-language*, *strategies of second-language communication* e *overgeneralization*. Entre esses processos, a transferência (*language transfer*) é considerada uma das principais causas da fossilização. Chamamos de fossilização, quando um erro, ou uma construção qualquer, se torna permanente e estável no processo de aquisição de segunda língua. Selinker mostra em sua pesquisa que a existência da transferência só pode ser apontada se o fenômeno ocorrer com uma frequência estatisticamente significativa e relevante. Além disso, Gass acrescenta que antes de se dar mais suporte à fluência, deve-se fazer uma análise entre falantes nativos que produzam aquela característica particular e os que não a produzam.

O segundo processo, *transfer-of-training*, é relacionado ao trabalho do professor em sala de aula, ou seja, o professor ou material didático que apresentar uma forma equivocada da língua estudada numa situação interlingual pode levar o aprendiz a adquiri-la também de modo equivocado. O terceiro processo, *strategies of second-language*, refere-se às estratégias de aprendizagem da língua estrangeira, por exemplo, a tendência que o aprendiz tem de reduzir a língua estudada a um sistema mais simples, de modo a que essa língua fique mais fácil para ele usá-la.

O quarto processo, *strategies of second-language communication*, refere-se às estratégias que o aprendiz usa para a comunicação com falantes nativos. Nesse caso, a estratégia de comunicação avisa ao aprendiz que ele sabe o suficiente na língua-alvo a fim de se comunicar, e ele pára de aprender, ou apenas adquire novo vocabulário, por exemplo. O quinto processo, *overgeneralization*, refere-se à supergeneralização de material linguístico da língua-alvo, ou seja, acontece quando itens ou regras fossilizáveis resultam de uma supergeneralização das regras e características da língua que está sendo aprendida.

Kellerman (1983) desenvolve o conceito de *transferability* que é a probabilidade com que uma estrutura será relativamente transferida para outra estrutura na L1. Por exemplo, uma característica particular de L1 será menos transferível se for percebida pelo aprendiz como infrequente, ou seja, dependente do grau maior ou menor de marcação da estrutura de L1. Nessa definição, incluem-se não somente formas marcadas gramaticalmente, mas também itens lexicais que são percebidos pelos aprendizes como usos não prototípicos ou infrequentes de palavra (Kellerman, 1986).

O estudioso Anderson (1983:178) desenvolveu o chamado *Transfer to Somewhere Principle* no qual defende a idéia que “uma forma gramatical ou uma estrutura ocorrerá consistentemente e de grande significância na interlíngua como um resultado de transferência se, e apenas se, existir dentro do *input* L2 o potencial para generalização do *input* para produzir a mesma forma ou estrutura.”. Portanto, similaridade tipológica entre as línguas com relação a uma característica particular é uma condição necessária para que ocorra a transferência, ou seja, a transferência se torna mais comum quando há um alto grau de semelhança entre as línguas em jogo.

Como complemento do princípio de Anderson, Kellerman (1995) desenvolveu o *Transfer to Nowhere Principle*. Kellerman refere-se não só a características sintáticas, mas também a sua organização conceitual. Tem-se, portanto, como resultado que ao invés de adotar a perspectiva conceitual da língua alvo e a sua concomitante característica linguística, os aprendizes de L2 buscam de maneira inconsciente estruturas linguísticas de L2 que lhes permitam manter suas perspectivas de L1, perspectivas que conduzam à produção de L2 que possa ser aceita gramaticalmente, porém são *non-target-like*, ou seja, são formas não corretas ou desejáveis pela língua.

Uma informação, do ponto de vista de influência *cross-linguistic*, que se tem e que seria interessante apontar, é que, em processos de aprendizagem de L3, além da sua língua materna, o aprendiz produz formas que também são encontradas na sua L2.

Conclui-se, portanto, que algumas estruturas da língua interagem entre si durante o processo de aprendizagem, daí serem consideradas *cross-linguistic* no sentido de serem estruturas que se cruzam.

A partir do aporte teórico citado acima, o presente trabalho busca identificar, nos dados coletados, a realidade de pronúncia de alunos brasileiros aprendizes de inglês na Faculdade de Letras da UFRJ e avaliar os fatores que podem ter interferido no desempenho oral desses informantes.

5. METODOLOGIA

O <s> em contexto intervocálico do português do Brasil tem como representação fonética única padrão o /z/, sendo assim, <s> será sempre emitido como um segmento sonoro. No inglês, /s/, /z/ e /ʒ/ são consideradas como padrão. Essa variabilidade no inglês acaba por dificultar a produção dos aprendizes brasileiros do idioma ao tentarem estabelecer os padrões fonológicos da língua alvo, pois há uma interferência do padrão fonológico do português brasileiro para o inglês.

Neste trabalho, optamos por analisar a produção dos ambientes V<s>V do inglês por estudantes brasileiros, alunos do primeiro e oitavo período de inglês, do curso de Letras da UFRJ. O objetivo foi o de avaliar o grau de interferência do português no desempenho desses alunos em palavras como: “house”, “poise” ou “measure”.

Assim, pôde-se identificar, analisar e avaliar os desvios de pronúncia ocorridos. Tomou-se por base a transcrição fonética do Cambridge Advanced Learner’s English Dictionary.

5.1 O *corpus*

Os vocábulos que fazem parte do *corpus* foram escolhidos de forma que houvesse aparente semelhança com o português (a L1 dos informantes), e outras sem

aparente relação com a L1. Foram utilizadas 15 palavras em que o <s> intervocálico é pronunciado, de acordo com a transcrição fonética encontrada no Cambridge Advanced Learner's English Dictionary. As palavras se dividem em 3 grupos, sendo o primeiro constituído pelas palavras cuja representação fonética padrão do <s> intervocálico em inglês é /s/, o segundo grupo possui como representação fonética padrão o /z/, já o terceiro grupo tem como representação fonética o /ʒ/. É importante informar que os vocábulos apareceram em forma isolada, não sendo encaixados em sentenças.

A seguir, a transcrição dos vocábulos utilizados para a pesquisa divididos de acordo com a pronúncia do <s> intervocálico.

/s/	/z/	/ʒ/
House /haʊs/	Poise /pɔɪz/	Asia /'eɪ.ʒə/
Mouse /maʊs/	Miserable /'mɪz.ər.ə.bl/	Allusion /ə'luː.ʒən/
Disappoint /,dɪs.ə'pɔɪnt/	Rose /rəʊz/	Pleasure /'pleʒ.ər/
Basic /'beɪ.sɪk/	Praise /preɪz/	Measure /'meʒ.ər/
Misunderstood /,mɪs.ʌn.də'stʊd/	Muse /mjuːz/	Occasion /ə'keɪ.ʒən/

Quadro 1 – Lista de palavras utilizadas neste estudo

5.2 Os informantes

Foram escolhidos 6 informantes (2 homens e 4 mulheres) que até a data da coleta de dados estavam cursando o primeiro período da graduação de Letras: Português/Inglês da UFRJ, ou estavam no último período desse curso. A divisão de períodos foi feita tendo em vista que no quinto período de graduação os alunos estudam especificamente fonética e fonologia do inglês. Esperava-se, portanto, que houvesse um diferencial de acertos e desvios em relação a periodização do aluno. Os informantes têm

idades entre 17 e 24 anos e todos são falantes nativos do português do Brasil. Três alunos eram do primeiro período e três alunos, do oitavo período.

5.3 Coleta de dados

Um questionário pessoal foi aplicado individualmente. Com as seguintes perguntas:

Nome: _____

Idade: _____

E-mail: _____

Curso: _____

Nível: _____

1- Com quantos anos você começou a estudar inglês? _____

2- Há quanto tempo você estuda inglês ininterruptamente? _____

3- Onde você estudou ou estuda inglês? _____

4- O seu professor(a) de inglês era ou é falante nativo de inglês?

() Sim () Não

5- Já viajou para algum país que tivesse o inglês como língua materna?

() Sim. Qual ou quais _____ () Não

6- Caso a resposta em 5 seja afirmativa, com que frequência viaja para tais países?

7- Quanto tempo esteve no país – países citado(s) ? _____

8- Fala outros idiomas além do inglês? _____

9- Tem contato com falantes nativos? _____

() Sim () Não

Se sim, com que frequência? _____

10- Com que frequência costuma falar inglês?

() Somente em sala de aula () Informalmente

() Outros. Qual situação?

11- Que tipo de contato tem com o idioma? (Exemplos: músicas, filmes)

12- Prefere assistir aos filmes na versão dublada ou legendada? _____

Após responderem a esse questionário, os alunos eram chamados individualmente a uma sala onde eram orientados sobre os procedimentos de gravação (pronunciar dando espaço entre as palavras, evitar ruídos desnecessários etc.) para, em seguida lerem as palavras que seriam gravadas.

As gravações foram feitas em um *notebook* com sistema operacional o Windows 8, utilizando o microfone do próprio notebook. É necessário informar que o trabalho em questão apoia-se em ferramentas de tecnologia de fala, como o programa computacional *PRAAT*, desenvolvido por Paul Boersma e David Weenik, e que esta ferramenta serviu para a análise acústica da produção de fala de cada informante desta pesquisa.

5.4 *PRAAT* na análise dos dados

Utilizou-se o programa acústico-computacional *PRAAT*, versão 5.3.56 que serviu para a análise da produção de fala de cada informante desta pesquisa. Assim, observaram-se as consoantes fricativas alveolares surdas /s/ e sua homorgânica sonora /z/, além da consoante pós-alveolar sonora /ʒ/ produzida pelos alunos.

6. ANÁLISE DOS DADOS

É importante ressaltar que, para a descrição e futura análise dos dados obtidos, considerou-se, como pronúncia padrão, o registro apontado como tal pelo Cambridge Advanced Learner's Dictionary. A pronúncia nele registrada será considerada o alvo esperado pelos aprendizes.

O quadro 1 e 2 abaixo, mostra os desempenhos dos alunos em relação aos vocábulos cuja ocorrência padrão esperado é /s/.

FONEMA ALVO: /s/

	HOUSE	MOUSE	DISAPPOINT	BASIC	MISUNDERSTOOD	Percentual de ocorrência do padrão (esperado)
Informante 1	/s/	/s/	/s/	/z/	/s/	80%
Informante 2	/z/	/s/	/z/	/s/	/z/	40%

Informante 3	/ s /	/ s /	/ z /	/ z /	/ z /	40%
-------------------------	-------	-------	-------	-------	-------	-----

Quadro 1 – Alunos de primeiro período – percentual de ocorrências do padrão esperado (/s/), por informante

FONEMA ALVO: / s /

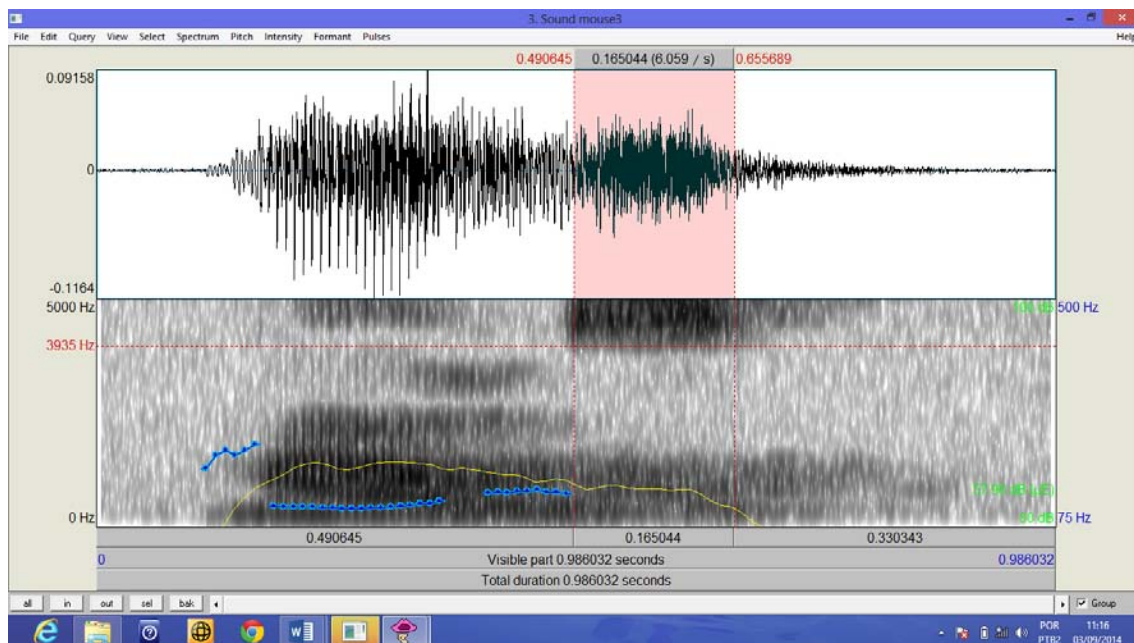
	HOUSE	MOUSE	DISAPPOINT	BASIC	MISUNDERSTOOD	Percentual de ocorrência do padrão (esperado)
Informante 4	/ s /	/ s /	/ z /	/ z /	/ z /	40%
Informante 5	/ s /	/ s /	/ s /	/ z /	/ z /	60%
Informante 6	/ s /	/ s /	/ s /	/ z /	/ z /	20%

Quadro 2 – Alunos de oitavo período – percentual de ocorrências do padrão esperado (/s/), por informante

Ao contrário do que se esperava, os informantes produziram um número significativo de acertos, sobretudo nos vocábulos cujo <s> se encontra no final da palavra. Uma justificativa para tal produção é a seguinte: por se encontrar no fim das palavras, o <s> passa a surdo, devido não só à entoação descendente, observada através da linha amarela no espectrograma; mas, principalmente por estar em contexto final, com desaceleração das CVs.

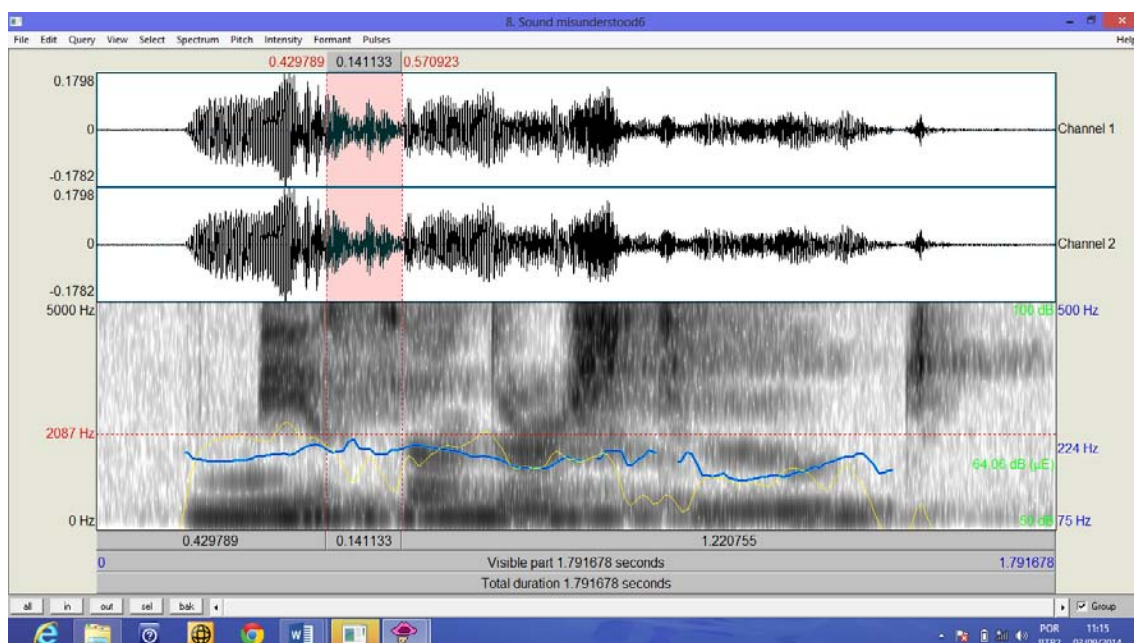
Essa justificativa se comprova ao analisarmos os vocábulos cujo <s> em contexto intervocálico aparece no meio da palavra. Nesses casos, ocorre um maior número de desvios, ou seja, o <s> é produzido como uma consoante fricativa alveolar sonora /z/. Tais casos podem ser observados nos espectrogramas abaixo:

Ocorrência padrão /s/ em *mouse*



Prancha 1 do PRAAT.

Desvio do padrão /s/ em *disappoint*



Prancha 2 do PRAAT.

Já nos casos, em que o segmento padrão é o /z/, ocorreram mais desvios. Como é possível observar, a maioria dos informantes produziu uma consoante fricativa alveolar surda em vez da sonora.

FONEMA ALVO: /z/

	POISE	MISERABLE	ROSE	PRAISE	MUSE	Percentual de ocorrência do padrão (esperado)
Informante 1	/s/	/s/	/s/	/s/	/z/	20%
Informante 2	/z/	/z/	/s/	/z/	/s/	60%
Informante 3	/s/	/z/	/z/	/z/	/s/	60%

Quadro 3 – Alunos de primeiro período – percentual de ocorrências do padrão esperado (/z/), por informante

FONEMA ALVO: /z/

	POISE	MISERABLE	ROSE	PRAISE	MUSE	Percentual de ocorrência do padrão (esperado)
Informante 4	/z/	/z/	/s/	/s/	/s/	40%
Informante 5	/s/	/z/	/z/	/z/	/s/	60%
Informante 6	/s/	/z/	/s/	/s/	/s/	20%

Quadro 4 – Alunos de segundo período – percentual de ocorrências do padrão esperado (/z/), por informante

Uma possível explicação é o conhecimento que os alunos têm de que o <s> em contexto intervocálico no inglês pode ter como representação fonética padrão o /s/, uma vez que eles já tiveram contato prévio com o ensino do idioma, o que faz com que os aprendizes apliquem esse conhecimento em todos os contextos que encontrarem.

Outra justificativa seria que, assim como ocorreu nos casos anteriores cujo padrão era /s/, o posicionamento do <s> no vocábulo interfere na produção da sonoridade. Observa-se, portanto, que uma vez que a maioria dos vocábulos presentes nesse grupo possuem o <s> no final da palavra, o ensurdecimento de tal fonema ocorre não só devido à entoação descendente, mas, principalmente por estar em contexto final, com desaceleração das CVs, como dito anteriormente.

Há ainda casos, como os do vocábulo *rose* e *praise*, em que o informante faz uma paragoge, ou seja, acrescenta uma vogal após o fonema /z/, facilitando a sonorização desse fonema (/rouzi/), como acontece com os alunos de 1º. e de 8º. períodos.

Nos Quadros 5 e 6, há vocábulos cujo segmento padrão esperado é o /z/. Para esse padrão na LE obteve-se um grande número de desvios, ou seja, a maioria dos informantes produziram uma consoante fricativa pós-alveolar surda.

FONEMA ALVO: /ʒ/

	ASIA	ALLUSION	PLEASURE*	MEASURE	OCCASION	Percentual de ocorrência do padrão (esperado)
Informante 1	/ʒ/	/ʃ/	/ʒ/	/ʒ/	/ʃ/	60%
Informante 2	/ʃ/	/ʒ/	--	/ʒ/	/ʃ/	40%
Informante 3	/ʃ/	/ʃ/	/ʒ/	/ʃ/	/ʃ/	20%

Quadro 5 – Alunos de primeiro período – percentual de ocorrências do padrão esperado (/ʒ/), por informante

*Um dos informantes não produziu a palavra pedida.

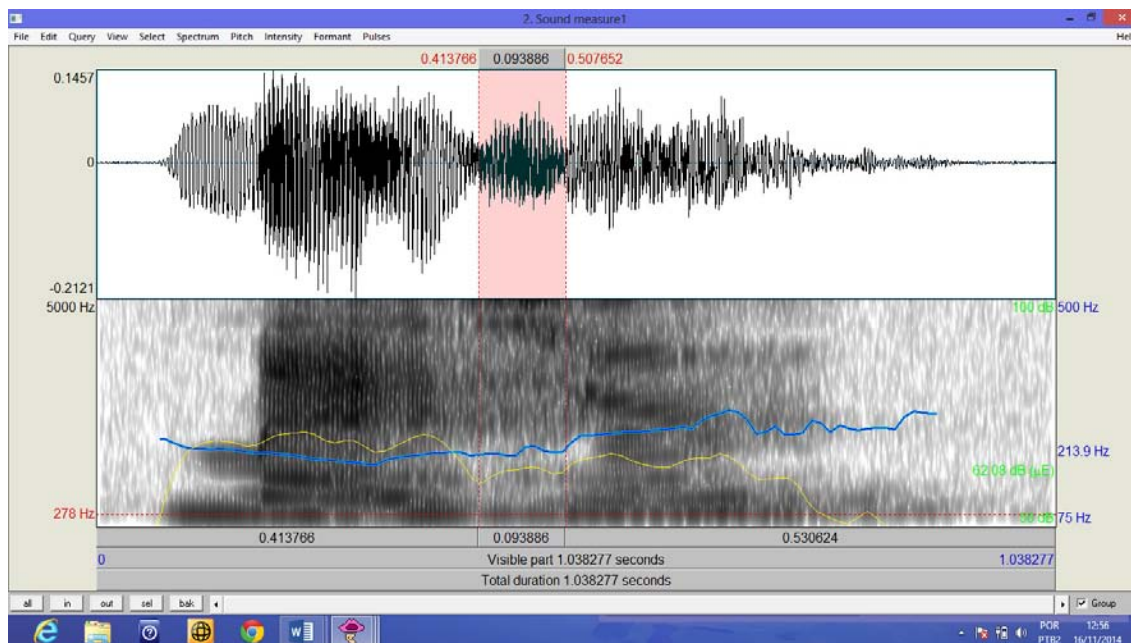
FONEMA ALVO: /ʒ/

	ASIA	ALLUSION	PLEASURE*	MEASURE	OCCASION	Percentual de ocorrência do padrão (esperado)
Informante 4	/ʃ/	/ʒ/	/ʃ/	/ʃ/	/ʃ/	20%
Informante 5	/ʃ/	/ʒ/	/ʒ/	/ʃ/	/ʒ/	60%
Informante 6	/ʃ/	/ʒ/	/ʃ/	/ʒ/	/ʃ/	40%

Quadro 6 – Alunos de primeiro período – percentual de ocorrências do padrão esperado (/ʒ/), por informante

É importante ressaltar que nos vocábulos cujo padrão é /z/, houve casos de hibridismo, ou seja, no espectrograma a barra que corresponde ao vozeamento aparece mais clara, já o *pitch* indica a presença de vozeamento. Nesses casos, foi considerada a descrição do *pitch*.

Measure:



Ao contrário do que se esperava não houve diferença significativa de ocorrências de padrão e desvios em relação à periodização dos informantes, ou seja, tanto alunos de primeiro período quanto os de oitavo período cometeram a mesma margem de acertos e de desvios em relação ao padrão. Tal afirmação pode ser comprovada pelo quadro 7 acima.

	Total de ocorrência do padrão
1º período	21
8º período	20

Quadro 7 – Total de ocorrência padrão dos alunos de 1º e 8º período.

Ranqueamento das palavras

PALAVRAS	Percentual de ocorrências de acordo com o padrão (esperado)
House	83,3%
Mouse	100%
Disappoint	50%
Basic	16,6%
Misunderstood	16,6%
Poise	33,3%
Miserable	83,3%
Rose	33,3%
Praise	50%
Muse	16,6%
Asia	16,6%
Allusion	33,3%
Pleasure	60%
Measure	50%
Ocassion	16,6%

Quadro 8 – Ranqueamento das palavras de acordo com o padrão (esperado)

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Viram-se, no presente trabalho, determinadas dificuldades que os aprendizes brasileiros de inglês como língua estrangeira têm em relação à pronúncia de algumas palavras, tendo como foco vocábulos cujo <s> aparece em contexto intervocálico.

Esperava-se que a língua materna tivesse uma interferência significativa em tais vocábulos, pois o padrão do <s> intervocálico no português brasileiro é /z/. Entretanto, nos vocábulos cujo padrão é /s/, a maioria dos informantes não cometeu desvios. Pode-se observar que nos casos em que o <s> intervocálico aparece mais no final do vocábulo, esse ambiente favoreceu o seu ensurdecimento. Uma possível justificativa para tal produção é, talvez, o fato de essas palavras terem sido gravadas isoladamente e a entonação usada pelos informantes possa ter interferido no seu desempenho; já que a maioria fez uso de uma entonação descendente, postula-se que esse fato deva ter favorecido, assim, o desvozeamento dos <s> que se encontram mais no final dos vocábulos, com em *mouse*.

Nos casos em que o <s> ocorre no meio da palavra, como em *miserable*, essa posição favoreceu o vozeamento. Nesses ambientes, observa-se a interferência da Língua Materna na produção de L2 já que o padrão do português brasileiro é /z/.

Conclui-se, também, a partir da análise quantitativa dos dados desta pesquisa, que o semestre em curso dos informantes não revelou significativa influência nos resultados. Esperava-se que os alunos do 8º período cometessem menos desvios que os alunos de 1º período, por já terem tido contato prévio com fonética e fonologia do inglês. No entanto, os números não corroboraram essa hipótese.

Objetivou-se, a partir do presente trabalho, identificar e desenvolver a percepção e produção dos aprendizes brasileiros de inglês como LE, ajudando na conscientização dos desvios observados, uma vez que o desejo e a maior dificuldade dos aprendizes de um idioma é obter uma pronúncia o mais próximo possível da pronúncia nativa da língua estudada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDERSON, R. Transfer to somewhere. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 177-201). Rowley, MA: Newbury House.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge University Press.
<http://dictionary.cambridge.org/> acessado em Janeiro de 2014.

CHAPELLE, C. A. *English Language Learning and Technology*. Amsterdam: John Benjamins, 2003.

CORDER, S. The significance of learners' errors. *International Review of Applied Linguistics*, 5, 161-170. 1967

CURTISS, S. Dissociations between language and cognition: cases and implications. **Journal of Autism and Development Disorders**, Dordrecht, The Netherlands, v. 11, n. 1, p. 15-29, March 1981.

_____. **Genie**: a psycholinguistic study of a modern-day "wild child". New York: Academic Press, 1977. 288 p.

DE BOT, K., Lowie, W. e Verspoor, M. (2005). *Second language acquisition: an advanced resource book*. Routledge. London.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition. The role of formal instruction in Second Language Acquisition*. Oxford University Press, 1986. p. 217-247.

_____. *Learning a second language through interaction*. Amsterdam: John Benjamins, 1999

GASS, S. Language transfer and universal grammatical relations. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 69-82). Rowley, MA: Newbury House. 1983

GASS, S. A review of interlanguage syntax: Language transfer and language universals. *Language Learning* 34 (2), 115-131. 1984.

GASS, S. M., & SELINKER, L. Second Language acquisition. An introductory course. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 1994

KELLERMAN, E. Now you see it, now you don't. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 112-134). Rowley, MA: Newbury House. 1983.

KELLERMAN, E. An eye for an eye: Crosslinguistic constraints on the development of the L2 lexicon. In M. Sharwood Smith & E. Kellerman (Eds.), *Crosslinguistic influence in second language acquisition* (pp. 35-48). Oxford, UK: Pergamon Press. 1986

KELLERMAN, E. Crosslinguistic influence: Transfer to nowhere (okjihuhusgc) *Annual Review of Applied Linguistics*, 15, 125-150. 1995.

KRASHEN, S. Newmark's "Ignorance Hypothesis" and current SLA theory. In S. Gass & L. Salinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp. 135-153). Rowley, MA: Newbury House. 1983.

KRASHEN, S. Second Language Acquisition and Second Language Learning.
http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/index.html
acessado em Maio de 2014, 2002.

LEE et al. *The interactional instinct: the evolution and acquisition of language*. Oxford: Oxford University Press, 2009.

LENNEBERG, E. Biological foundations of language. New York: Wiley, 1967. 489p.

MENEZES, V. Multimedia language learning histories. In P. Kalaja; V. Menezes and A.M.F. Barcelos. (Eds.), *Narratives of learning and teaching EFL*, 2008, London: Palgrave-Macmillan, p. 199- 213.

ODLIN, T. *Language Transfer*. Cambridge, UK: Cambridge University Press. 1989.

PAIVA, V.L.M.O. As habilidades orais nas narrativas de aprendizagem. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. V. 46, n. 2.p.165-179, 2007.

PAIVA, V.L.M.O. Interação e aquisição de segunda língua: uma perspectiva ecológica. In: GERHARDT, Ana Flávia Lopes Magela; AMORIM, Marcel Alvaro de;

CARVALHO, Alvaro Monteiro (Orgs.). *Linguística aplicada e ensino de língua e literatura*. Campinas: Pontes editores, 2013. p. 187-205.

SCHACHTER, J. A new account of language transfer. In S. Gass & L. Selinker (Eds.), *Language transfer in language learning* (pp.98-111). Rowley, MA: Newbury House. 1983

SELINKER, L. Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*, 10 (3), 209-231. 1972.

VYGOTSKY, L. S. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.

WEINREICH, Uriel. *Languages in contact*. New York: Linguistic Circle of New York, 1953.

APÊNDICE

Apêndice A: Ficha de autorização

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

PROJETO INTEGRADO DE PESQUISA

ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A BRASILEIROS – PROBLEMAS DE SOTAQUE E
PRONÚNCIA

Ficha de Autorização

Eu, _____, autorizo Gisele de Jesus Valentin, aluna da graduação da Faculdade de Letras da UFRJ, a utilizar minhas gravações em áudio para pesquisa linguística e única e exclusivamente para este fim. Entendo e aceito que meus dados pessoais, sociais e linguísticos estão protegidos e preservados pelo direito de sigilo.

Rio de Janeiro, _____ de _____ de 201

Apêndice C: Declaração

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

FACULDADE DE LETRAS

DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS

PROJETO INTEGRADO DE PESQUISA

ANÁLISE DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS A BRASILEIROS – PROBLEMAS DE SOTAQUE E
PRONÚNCIA

DECLARAÇÃO

Declaramos, para todos os fins, que os dados de áudio coletados de _____, em ____ ____ 201____ serão usados para fins de pesquisa estritamente acadêmica, comprometendo-nos, inclusive, a preservar o sigilo de todas as informações armazenadas.

Gisele de Jesus Valentin